

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

198 | 2017

Regards croisés sur le baccalauréat professionnel

Regards croisés sur le baccalauréat professionnel

Diverse views on the vocational baccalaureate

Fabienne Maillard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5222>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2017

Pagination : 5-10

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Fabienne Maillard, « Regards croisés sur le baccalauréat professionnel », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 198 | 2017, mis en ligne le 31 mars 2017, consulté le 24 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5222>

© tous droits réservés

Regards croisés sur le baccalauréat professionnel

Fabienne Maillard

L'institution du baccalauréat professionnel (bac pro par la suite) en 1985 a profondément transformé la voie professionnelle du système éducatif¹. Jusqu'à cette date en effet, l'enseignement professionnel est centré sur le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et le brevet d'études professionnelles (BEP), diplômes de niveau V conduisant aux emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés. Les lycées d'enseignement professionnel (LEP) n'ont de « lycée » que le nom puisqu'ils ne préparent à aucun baccalauréat.

Caractérisée par des diplômes inégalement attractifs, des liens avec un monde ouvrier à l'avenir compromis sous l'effet du déclin industriel, et réservée bien souvent à des élèves en difficultés généralement d'origine populaire, la voie professionnelle est par ailleurs perçue comme une voie « de relégation » depuis son intégration dans le système scolaire, dans les années 1960. Auparavant sélectif et malthusien, l'enseignement professionnel a soudain été ouvert à tous les indésirables du second degré pour participer aux projets de massification scolaire et de hausse du niveau d'éducation de

la V^e République, perdant en même temps son autonomie², son attractivité et une image plutôt valorisée dans les milieux professionnels (Brucy, 1998). C'est en tant que troisième filière scolaire qu'il est positionné dans le nouvel ordre éducatif, ce qui le situe en bas de la hiérarchie institutionnelle, juste au-dessus de l'apprentissage. Quant à ce dernier, il forme principalement au CAP et ne cesse de dépérir malgré les différentes interventions de l'État destinées à sa relance. Seule la loi de 1987, qui lui permet de former à l'ensemble des diplômes professionnels, diplômes d'ingénieurs compris, parviendra à juguler la « crise de l'apprentissage » (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013).

En 1980, la voie professionnelle rassemble 773 000 élèves et 223 000 apprentis, soit 996 000 jeunes en formation, face à 1 102 000 élèves dans le second cycle général et technologique (MEN, 1999). Si sa position symbolique est faible au sein du système éducatif, sa place est importante en termes d'effectifs. Dans cette période, le diplôme le plus souvent détenu par les actifs est en outre le CAP, tandis que les non-diplômés sont

1 La voie professionnelle incorpore l'enseignement professionnel, qui désigne les lycées professionnels, et l'apprentissage, pris en charge par les Centres de formation d'apprentis (CFA).

2 Il relevait ainsi des prérogatives de la Direction de l'enseignement technique, qui a été supprimée en 1961 (Brucy, 1998).

encore légion sur le marché du travail (Marchand, 2010)³. Les ouvriers et les employés représentent alors 60 % de la population active. Le baccalauréat est un diplôme rare, possédé par moins de 30 % d'une classe d'âge. Si le nombre des étudiants a quadruplé depuis 1960, augmentation déjà interprétée en termes d'« inflation des diplômes » (Passeron, 1982), il n'atteint qu'un 1,2 million en 1980 – et près de 2,5 millions en 2015 (MEN, 2016). Malgré toutes les peurs suscitées par une telle croissance, à laquelle les événements de Mai 68 ont volontiers été attribués, ce chiffre est peu élevé par rapport à celui des autres pays très développés.

Dans cette période d'incertitude économique, marquée par la fin des Trente Glorieuses (1945-1975), les évolutions technologiques et organisationnelles qui ont lieu dans les entreprises laissent supposer que la hausse du niveau de qualification de la main-d'œuvre est inéluctable et que les emplois d'exécution simple sont condamnés à disparaître, qu'ils concernent les ouvriers ou les employés du travail à la chaîne (standardistes, opérateurs de saisie, etc.). Comme le rappelle L. Chauvel (1998), la thèse de la « moyennisation de la société » rencontre un beau succès chez les responsables politiques et de nombreux chercheurs. Elle invite à élever encore davantage le niveau d'éducation de la population et à considérer les diplômes du niveau V comme des diplômes résiduels ou les socles d'autres diplômes (Maillard, 2013). Et comme le chômage et la précarité se répandent, touchant en priorité les non-diplômés et les titulaires de certains CAP (Mouy, 1983), l'idée que la détention d'un diplôme protège contre les aléas du marché du travail se diffuse, confortée par les difficultés d'accès à l'emploi que rencontrent les fractions les plus jeunes de la population qui quitte l'école (Amat, 1983). Alors qu'il n'y avait guère d'écart entre les sortants diplômés et non diplômés d'un même cursus de formation jusqu'à la fin des années 1970 (Coefic, 1987), les différences se creusent.

Pour affronter cette situation et marquer une nouvelle étape dans la démocratisation du système éducatif, le gouvernement socialiste mis en place en 1981 choisit de mener une politique originale : élever le niveau général d'éducation en généralisant l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. La création du bac pro est l'un des éléments de cette politique, souvent réduite au slogan qu'elle a promu : conduire 80 % d'une classe

d'âge au niveau du baccalauréat en 2000. L'objectif est pluriel puisqu'il s'agit tout à la fois de généraliser la détention du baccalauréat, d'assurer la croissance de l'enseignement supérieur, d'augmenter le niveau de qualification de la population active et de réduire le nombre des jeunes chômeurs (Prost, 2002).

Malgré ces ambitions, cette politique ne fait pas l'unanimité. Elle divise au sein même du gouvernement, au point que quelques années plus tard, sous le gouvernement de Michel Rocard, le Secrétariat d'État chargé de l'enseignement technique s'inquiète pour la formation des futurs ouvriers et employés et commande le 19 décembre 1990 à L. Tanguy un rapport dédié à cette formation (Tanguy, 2013). Parce qu'il va à l'encontre de la politique éducative en cours, ce rapport est publié mais ses préconisations ne sont pas suivies. Peu après, en 1993, le Secrétariat d'État chargé de l'enseignement technique disparaît de l'organigramme gouvernemental. Les chercheurs se montrent également volontiers sceptiques. Si certains s'interrogent sur « les 20 % » qui n'iront pas jusqu'au baccalauréat (Aguilhon, 1993), d'autres se demandent à quoi peuvent bien répondre un nouveau baccalauréat, qui plus est « professionnel », et la diversification du niveau IV (Eckert & Hillau, 1993).

Pourtant, selon V. Troger, « parmi les transformations qui ont affecté les formations professionnelles et techniques depuis une vingtaine d'années, la création du baccalauréat professionnel en 1985 est sans doute celle que l'histoire retiendra comme la plus significative » (2000, p. 5). Cette décision et les mesures qu'elle a générées ont en effet modifié l'offre de diplômes, l'architecture de l'offre de formation, initié la constitution d'un nouveau corps d'enseignants dans les lycées professionnels (les PLP2) et rapproché, au moins officiellement, la voie professionnelle des voies générale et technologique, désormais fusionnées. Le « second cycle général et technologique » ne semble ainsi plus faire qu'un.

Ce sont cependant moins les innovations qu'a apportées le bac pro qui ont attiré l'attention des chercheurs, que son statut ambigu de baccalauréat à vocation professionnelle explicite. Bien qu'il constitue une sorte de laboratoire d'expérimentations curriculaires et pédagogiques (voir les articles de Fabienne Maillard et de Xavier Sido, dans ce dossier), c'est plus souvent à ses qualités de « vrai » ou « faux » baccalauréat, et en l'occurrence à ses manques en tant que prétendant au premier grade de l'enseignement supérieur, que se sont intéressés la plupart des travaux portant sur ce diplôme. Quelques années après sa création, plusieurs auteurs se

3 Dans cette publication issue de l'INSEE, qui compare la population active de 1962 à 2007, les titulaires du certificat d'études primaires sont assimilés à des non-diplômés.

demandaient encore dans quelle mesure le bac pro était un « leurre » (Figeat, 1996) ou une « impasse » (Beaud & Pialoux, 2001).

Contrairement à ce que suppose son titre de « baccalauréat », sa première finalité est en effet l'insertion professionnelle immédiate et son curriculum n'a aucune corrélation avec l'enseignement supérieur. Dans ses intitulés il est associé à la vente, la productique, le gros œuvre ou le second œuvre du bâtiment, le secrétariat, la propreté... termes jusque-là inhabituels pour définir un baccalauréat. Même si les baccalauréats de technicien visaient eux aussi la vie active en premier lieu, les savoirs technologiques y primaient sur les savoir-faire. Or, dans le cas du bac pro, c'est l'inverse qui se produit. Dans les premières années du diplôme, le ministère de l'Éducation nationale estime même que favoriser la poursuite d'études après le bac pro ne peut qu'aboutir à le « dénaturer » (Bouyx, 1996). Et pour limiter ce qui est alors considéré comme un risque, des consignes sont envoyées aux recteurs d'académie pour limiter l'accès de ses titulaires aux sections de technicien supérieur (STS), vers lesquelles ils sont nombreux à se précipiter. Alors formés en quatre ans, soit une année de plus que les candidats aux baccalauréats général et technologique, les bacheliers professionnels envisagent spontanément d'utiliser leur titre pour accéder à l'enseignement supérieur, où personne ne les accueille à bras ouverts et où ils peinent à répondre aux exigences de la formation. L'échec des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur devient même un objet d'intérêt particulier, comme signe des mécomptes de la politique éducative autant que de l'incapacité du bac pro à tenir ses promesses de baccalauréat (Beaud, 2002).

En dépit des doutes émis sur sa légitimité, le bac pro se développe très rapidement : en 1990, après seulement cinq années d'existence, il rassemble déjà 100 000 inscrits. Instrument de la politique éducative, il joue activement son rôle de scolarisation d'une partie de la jeunesse pour la mener jusqu'au niveau IV. Son bilan est cependant moins favorable pour ce qui concerne la revalorisation de la voie professionnelle. Comme le signale L. Tanguy (2000), les analyses centrées sur la relégation, la reproduction, la domination scolaire... dominent les travaux qui s'intéressent à l'enseignement professionnel. Formulée une quinzaine d'années après la mise en place du bac pro, cette observation reste d'actualité. La « sociologie de l'enseignement professionnel et de son public » que propose U. Palheta dans un ouvrage récent (2012) s'intitule ainsi « la domination scolaire ».

Vingt ans après l'instauration du bac pro, un grand programme de réforme de la voie professionnelle est pourtant intervenu. En 2007, le nouveau gouvernement entreprend en effet de modifier la structure de cette voie de formation, qui accueille 40 % des sortants de troisième. Ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos projette de valoriser l'enseignement professionnel en mettant à parité les trois baccalauréats existants, et d'augmenter le nombre des bacheliers professionnels, jugé insuffisant.

Lancé très rapidement, afin d'être généralisé en 2009, ce programme porte vite ses fruits. Il fait disparaître le cursus de formation au BEP dans le but de réduire le temps de formation au bac pro, qui passe de quatre à trois ans, et met en valeur la double finalité du diplôme. Comme les autres baccalauréats, le bac pro se prépare dorénavant en trois années à l'issue du collège et assume clairement sa fonction de poursuite d'études. Le changement est notable, aussi bien pour ce qui concerne la définition du diplôme que pour ce qui relève de la position du ministère à son égard.

Grâce à cette réforme, le bac pro est devenu le deuxième baccalauréat de France, obtenu par 3 bacheliers sur 10, face à 5 bacheliers généraux et 2 bacheliers technologiques. Ce faisant, il a permis à la France d'atteindre enfin l'objectif qu'elle s'était donné en 1985 : conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. 20 % des membres d'une génération sont aujourd'hui titulaires d'un bac pro (MEN, 2016). La réforme a eu d'autres effets puisque l'effectif de la voie professionnelle diminue depuis la disparition du cursus préparant au BEP. Si cette diminution n'épargne pas les lycées professionnels, elle tient beaucoup à l'apprentissage où le nombre des apprentis en bac pro est passé de 67 000 en 2011 à 53 000 en 2015 (MEN, 2016). Outre qu'ils se détournent de plus en plus souvent du CAP, les maîtres d'apprentissage se montrent réticents face à l'embauche de jeunes sortant de troisième, dont la formation impose une nouvelle durée et de nouvelles exigences (Maillard, 2010).

Dorénavant, 34 % des sortants de troisième vont dans la voie professionnelle, contre 38 % avant 2008 (MEN, 2016). Leur répartition est cependant bien différente puisque c'est en CAP et en bac pro qu'ils sont orientés. Le bac pro constitue désormais le premier diplôme de la voie professionnelle avec 590 000 élèves et apprentis en 2015, face à 270 000 inscrits en CAP (MEN, 2016). Le rapport entre niveau V et niveau IV s'est inversé.

Ouvert sur l'enseignement supérieur, le bac pro doit désormais participer à l'objectif, affirmé par le président de la République François Hollande le 17 septembre 2015,

de mener 60 % d'une génération à un diplôme de l'enseignement supérieur et 50 % à la licence en 2025. Selon plusieurs auteurs, en attirant un nouveau public et en affichant sa finalité de poursuite d'études, le « nouveau » bac pro offre plus d'opportunités d'accéder à l'enseignement supérieur et surtout d'y réussir (Bernard & Troger, 2015 ; Danner & Guénard, 2015). Les anciennes critiques sont-elles pour autant devenues obsolètes ? Le bac pro a-t-il été métamorphosé ?

Si la création du bac pro avait suscité l'attention, sa nouvelle organisation en trois ans et ses prétentions à l'égalité avec les autres baccalauréats ont de nouveau braqué sur lui les projecteurs, pour des raisons à peu près similaires : une certaine inquiétude sociale face à son alignement sur les autres baccalauréats et à sa soudaine montée en puissance. La mise en valeur de sa croissance considérable a ainsi provoqué une certaine effervescence médiatique et a même incité le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) à dédier deux journées à la voie professionnelle : « Quels avenir les politiques publiques peuvent-elles dessiner pour l'enseignement professionnel ? » (19 et 20 mai 2016).

Une trentaine d'années après la création du diplôme, les questions ne manquent pas. Elles ont donné lieu à différents événements et productions scientifiques, dont un colloque international organisé en 2015 à l'université de Lille, dont est issu ce dossier. Toutefois, si ce colloque souhaitait privilégier une perspective non scolaro-centrée et inscrire le questionnement dans le cadre plus général de la place du bac pro et des diplômes de niveau IV dans le système éducatif et sur le marché du travail, c'est une approche axée sur les dimensions scolaires du bac pro qui a été choisie ici. Les auteurs apportent des éclairages originaux sur des questions vives qui divisent les spécialistes de la voie professionnelle, mais en tentant d'éviter la polarisation suscitée par ces dissensions. En réponse à ce qu'il dénonce comme du « misérabilisme », qu'il impute à de nombreux auteurs, surtout lorsqu'ils se réclament des théories de la reproduction, A. Jellab promeut ainsi la dimension d'« émancipation scolaire » de l'enseignement professionnel et se pose en défenseur de cette filière d'enseignement (2014). Pris entre ces deux approches, le bac pro apparaît figé et reste finalement assez méconnu. Or on ne peut pas plus le réduire à un instrument de la domination scolaire (ce qu'U. Palheta se garde du reste de faire, malgré le titre de son ouvrage) qu'à un instrument d'émancipation individuelle. Ces tropismes restent néanmoins vivaces puisqu'en partant des effets de la réforme de la voie professionnelle sur les parcours des

lycéens professionnels, V. Troger, P.-Y. Bernard et J. Masy se demandent, en référence à la bipolarisation des analyses, dans leur ouvrage du même titre : « Le bac pro : impasse ou nouvelle chance ? » (2016). Pour ces auteurs, même si elle est fragile, c'est une chance qui est accordée aux élèves, grâce aux nouveaux liens établis entre le bac pro et l'enseignement supérieur.

Ce dossier n'éluide pas les questions soulevées dans tous ces débats mais les aborde autrement, en essayant d'éviter les raisonnements téléologiques. Dans quelle mesure peut-on considérer que les trois baccalauréats ont été mis à parité, comme l'affirment les textes institutionnels ? Le bac pro est-il devenu un baccalauréat comme les autres ou a-t-il conservé une certaine singularité ? Et dans ce cas laquelle ?

Pour répondre à ces questions, quatre points de vue sont proposés, qui éclairent chacun des dimensions différentes du diplôme. Ils traitent de la politique éducative qui a créé et reformaté le bac pro, de sa réception et de ses effets, vont au cœur du curriculum de mathématiques, pour en saisir les ambitions et les ambiguïtés, observent ce qui se passe au sein de la classe, lorsque l'accès au baccalauréat résonne comme une injonction et que la poursuite d'études se normalise, tandis que les différences d'origine socio-culturelle se creusent entre les enseignants et les élèves. Et comme l'accès à l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels est désormais promu par les textes, c'est un examen critique du dispositif APB (Admission Post-Bac), qui répertorie les vœux des élèves et décide de leur orientation finale, qui clôt le dossier. Même si ce dispositif a été remplacé le 15 janvier 2018 par « Parcoursup » et une nouvelle procédure d'admission, ses principes constitutifs méritent néanmoins d'être analysés, dans la mesure où ils n'ont pas été conçus pour s'adresser aux bacheliers professionnels. Si l'intégration de ces bacheliers dans l'enseignement supérieur semble assumée, elle reste néanmoins soumise à de nombreuses limites et omissions dans les discours et les pratiques ministérielles. Les définitions officielles de la parité et de l'égalité, lorsqu'elles concernent les trois baccalauréats en place et les différentes voies d'enseignement, sont donc non seulement polysémiques mais également labiles.

Dans le premier article, Fabienne Maillard met en valeur les différentes évolutions du diplôme au fil de ses trente années d'existence, sous l'égide des multiples acteurs qui dessinent l'architecture de la voie professionnelle et définissent ses diplômes. La croissance du bac pro a en effet reposé sur quelques conditions

expresses, comme la mise à l'écart du CAP dans les années 1980 puis la suppression du cursus de formation au BEP dans les années 2000, ainsi que sur des décisions assez peu conformes avec les déclarations originelles présentant le diplôme. Souvent prises de manière autoritaire par les représentants de la puissance publique, ces mesures ont contribué à imposer la norme baccalauréat dans le système éducatif et sur le marché du travail, sans y garantir pour autant la reconnaissance du bac pro.

Pour entrer plus avant dans le curriculum du bac pro, sur lequel les travaux sont quasi-inexistants, Xavier Sido examine l'enseignement de mathématiques de 1985 à 1995, en s'interrogeant sur ce que ses concepteurs font prévaloir à tel ou tel moment de la vie du diplôme. L'approche est ici à la fois socio-historique et didactique (dans la perspective d'une didactique du curriculum), pour donner à comprendre les spécificités du diplôme et les intentions dont elles sont issues. Quelle culture mathématique s'agit-il de transmettre à des jeunes qui doivent s'insérer aussitôt après avoir obtenu leur diplôme, mais peuvent néanmoins poursuivre leurs études ? Selon quelles proximités et quels écarts avec les autres baccalauréats, qui n'accueillent pas le même public et n'ont pas les mêmes finalités ?

C'est sur les rapports entre élèves de bac pro et enseignants que porte l'article suivant, co-signé par Prisca Kergoat et Julie Jarty. Réservée aux jeunes des milieux populaires, la voie professionnelle est également marquée par une absence de mixité de genre, les spécialités de formation étant pour la majorité surdéterminées par la présence des garçons ou des filles, comme les emplois qu'elles visent. À partir d'une enquête réalisée dans 5 établissements de 3 zones géographiques, les deux auteures montrent comment les rapports sociaux (de sexe, de classe, de race) sous-tendent les expériences comme les pratiques des élèves et des enseignants, et comment les interactions en classe participent à conformer les élèves à des rôles sociaux définis par le genre et l'origine sociale. Les transgressions mises au jour et les réactions qu'elles suscitent de la part des enseignants sont à la fois marquées par

les divisions de genre, d'origine ethnique, et par la division sociale du travail, qui attend des comportements très différents selon les emplois à occuper.

Enfin, c'est sur les liens entre le bac pro et l'enseignement supérieur que porte le dernier article, rédigé par Claire Lemêtre et Sophie Orange et fondé sur une grande enquête par questionnaires et par entretiens. En portant leur attention sur le processus d'orientation imposé par le dispositif APB (Admission Post-Bac), les auteures s'interrogent sur la manière dont ce dispositif réduit le champ des possibles ouvert aux bacheliers professionnels, en imposant des logiques qui ne leur sont pas familières et ne correspondent pas non plus à celles de leur formation. Si le ministère de l'Éducation nationale favorise leur poursuite d'études, c'est dans un cadre qui semble néanmoins très circonscrit, au nom d'une meilleure garantie de réussite. L'article met en évidence les mécanismes très concrets qui placent les bacheliers professionnels face à cette injonction contradictoire et qui participent à leur intériorisation du sens des limites.

Ces différents éclairages se veulent complémentaires. Ils relèvent cependant principalement de la sociologie, un seul article se réclamant aussi de la didactique. Ils ouvrent de nouvelles questions et invitent à des prolongements, d'autant plus importants que des réformes du baccalauréat et des modes d'entrée à l'université sont à l'œuvre. Dans cette nouvelle configuration institutionnelle, quelle place occupera le bac pro ? Restera-t-il un baccalauréat spécifique marqué par plusieurs signes de distinction ? Si sa récente position de deuxième baccalauréat de France annonçait une métamorphose du baccalauréat, qu'en sera-t-il demain pour ce diplôme et ses liens avec l'enseignement supérieur, sachant que la réforme du baccalauréat ne le concerne pas et que les nouvelles exigences adressées aux bacheliers en matière d'« attendus » pour accéder à une formation universitaire risquent d'exclure ses titulaires ?

Fabienne Maillard

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, CIRCEFT-ESCOL
fmaillard@univ-paris8.fr

Bibliographie

- AGULHON C. (1993). « Quelle formation pour les 20 % qui n'auront pas le bac ? ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 22, n° 1, p. 25-41.
- AMAT F. (1983). « Sortir de l'école à 16 et 17 ans ». *Formation emploi*, n° 1, p. 7-18.

- BEAUD S. (1996). « Les "bacs pro", la "désouvriérisation" du lycée professionnel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, p. 21-29.
- BEAUD S. (2002). *80 % au bac et après... Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

- BEAUD S. & PIALOUX M. (2001). « Les "bacs pro" à l'université. Récits d'une impasse ». *Revue française de pédagogie*, n°136, p.87-95.
- BERNARD P.-Y. & TROGER V. (2015). « Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en 3 ans : nouveaux contextes, nouveaux parcours ? ». *Formation emploi*, n°131, p.23-40.
- BOUYX B. (1996). « Les diplômes de l'enseignement technique et professionnel : 1980-1995 ». *Éducation et formations*, n°45, p.71-78.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique (1880-1965)*. Paris : Belin.
- CHAUVEL L. (1998). *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*. Paris : PUF.
- COEFFIC N. (1987). « Les jeunes à la sortie de l'école : poids du chômage et risque de déclassement ». *Formation emploi*, n°18, p.13-23.
- DANNER M. & GUÉGNARD C. (2015). « Des bacheliers professionnels sur le pont des arts, du rêve à la réalité ? ». *Formation emploi*, n°131, p.141-162.
- ECKERT H. & HILLAU B. (1993). « De la diversification du niveau IV de formation. Les paradoxes de la seconde chance ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol.22, n°2, p.147-167.
- FIGEAT M. (1996). *Les baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ?* Paris : INRP.
- JELLAB A. (2014). *L'émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- KERGOAT P. & CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V. (2013). « Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer ». *Revue française de pédagogie*, n°183, p.5-13.
- MAILLARD F. (2010). « Enquête sur les premiers pas du bac pro en 3 ans dans le champ tertiaire ». *CPC-Études*, n°3.
- MAILLARD F. (2013). « Les "petits" diplômes professionnels dans la politique éducative et sur le marché du travail ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série n°4, p.167-187.
- MARCHAND O. (2010). « 50 ans de mutations de l'emploi ». *INSEE Première*, n°1312.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [MEN] (1999). *Repères et références statistiques*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016). *Repères et références statistiques*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MOUY P. (1983). « La formation professionnelle des ouvriers et l'évolution du travail industriel ». *Formation emploi*, n°1, p.52-69.
- PALHETA U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- PASSERON J.-C. (1982). « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie ». *Revue française de sociologie*, n°23, p.551-584.
- PROST A. (2002). « Histoire d'un diplôme : le baccalauréat professionnel ». In G. Moreau (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, p.95-111.
- TANGUY L. (2000). « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective ». *Revue française de pédagogie*, n°131, p.99-127.
- TANGUY L. (2013) « Mort et résurrection du CAP dans les années 1980-1990 ». In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau, *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.43-58.
- TROGER V. (2000). « Introduction. Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise ». *Revue française de pédagogie*, n°131, p.5-8.
- TROGER V., BERNARD P.-Y. & MASY J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris : PUF.